

読解教育における「正しい理解」についての試論

——物語文を用いた作絵活動の実践報告から——

牛窪 隆太（関西学院大学日本語教育センター）

高村 めぐみ（関西学院大学日本語教育センター）

This article is a case study on reading comprehensions that uses narratives, based on Kintsch's Situation model debate. While practicality is often emphasized in the Japanese language education, debate on how classrooms should deal with narrative comprehension still lags behind. In this study, 12 intermediate Japanese language learners were asked to draw a scene from a narrative in the textbook and to explain the scene. Results reveal not only that the learners demonstrated their narrative comprehension in the process of drawing and explaining descriptions in the textbook but also that we were able to observe the co-constructive aspect of their comprehension through this activity. This indicates that a continuous construction of representation is crucial for Japanese language learners to deepen their narrative comprehension. Therefore, teachers must understand not only the accuracy of learners' comprehension but also the way or approach they take toward comprehension.

キーワード：読解教育、物語文、「正しい理解」、作絵活動、理解の共構築

1. はじめに

本稿は、読解授業において実施した作絵活動を取り上げ、活動の実際を示すことから、物語文の「正しい理解」をめぐって、教育実践の方針について議論するものである。日本語教材において物語文が上げられることはそれほど多くはなく、物語文を扱った読解授業において日本語学習者の理解をどのようにとらえるのかについても、議論は進んでいない状況にある。所属機関の中級学習者を対象に、物語文の一場面について作絵を行い、作絵の意図について説明する活動を実施した。本稿では、読解研究において提起され文章理解の過程を示した「状況モデル」における表象の構築を物語文における理解ととらえ、活動において観察された学習者の理解のあり方について報告する。そのうえで、物語文の「正しい理解」のあり方をめぐって、より好ましい表象の構築という方向性を示し、文字情報と理解を他者との関係性において往還させるための方法論を教室の中で保証することが、物語文を一斉授業で扱う意義の保証につながることを指摘する。

2. 先行研究

2.1 物語文と教育実践における「正しい理解」

ここではまず、物語文についての先行研究を概観し、物語文を用いた教育実践における「正しい理解」についての課題を指摘する。そのうえで次節において、状況モデルに注目する意義について検討する。物語文の説明文との違いについては、Graesser & Goodman (1985) に議論がある。Graesser & Goodman (1985) は、説明文が真偽を示すものであるのに対し、物語文において真偽は問題にされないこと、また、説明文が一般的な理論的枠組みの中で記述されるのに対し、物語文のエピソードは、設定された場面において展開されるものであるなど、両者は、記述される情報、文体や概念構造、また読み手が読む目的においても異なるものであるとしている。その後、両者の違いをめぐって、説明文の理解は物語文の理解より遅れて発達することが明らかにされており、子どもの認知発達における物語文理解をベースとした説明文理解のあり方も明らかになっている (岸, 2004)。

一方で、成人学習者を対象に実施される日本語教育では、物語文と説明文の区別はそれほど意識されておらず、両者の理解のあり方について議論が進んでいるとはいえない。また、実用性やコミュニケーション能力が重要視される日本語教育の現状においては、読解教材にも試験対策などに有効な説明文が使われる傾向にあり、小説や文学作品などの物語文は、読解教材としてはほとんど採用されていないことも指摘されている (木曾, 2016)。

教育実践に目を転じると、物語文は、近年では中上級学習者を対象とした多読クラスにおける実践を報告したもの (江田・飯島・野田・吉田, 2005) や、実践をもとに小説の扱い方について論じたもの (下条・坂井, 2014; 木曾, 2016) に言及が見られる。さらに、自律学習の文脈においても言及が見られ (森川, 2012)、従来のように、教師が解説し、学習者が正しい理解を得るという方法とは異なった教育実践のあり方が議論されるようになってきている。また、物語文を用いる利点として、小説を教材化することで自然な日本語の用法に触れられる (河元, 1998) ことだけではなく、日本文化や社会に対する理解の促進が期待できる (山路, 2006) ことも指摘されるようになってきている。

その一方で、日本語教育における文化の扱いをめぐる議論においては、日本語教科書の記述に「言語」「国家」「国民」を結びつける等式が潜んでいるという指摘 (田中, 2006) もなされており、教室で扱われる物語文の理解をめぐって、日本文化や日本人の「正しい理解」という幻想が生み出されることも危惧される。つまり、読解教育における「正しい理解」が、物語文の解釈や鑑賞における文化理解と結びつけられることによって、教育実践が本質主義的な文化理解を追求するものになってしまう可能性が生じるということである。事実、小説を扱った教育実践においては、テキスト

の表現からの客観的な理解に基準がおかれ、それ以上の理解や解釈部分は学生に任せるという方針がとられているようである（例えば、下条・坂井，2014）。

日本語教育における物語文や小説をめぐる「正しい理解」については、池田（2005）が文学教材の可能性として、イーザー（1982）の「読者論」に注目している。読者論によれば、中心となるべきは読者と作品の関係性や対話であり、読者としての自由な読みを進展させていくことが目指されることになる。確かに、物語文においては、文字情報が理解できるという段階と、どう解釈するか、さらにはどのように鑑賞するかという各段階の差異は曖昧なものであり、また、一つに集約されない解釈や鑑賞を楽しむことこそが、読書の楽しみであるということもできる。しかし、このことは教育実践の方針の決定においてジレンマを生じさせる。つまり、池田（2005）が指摘しているように、それぞれが自由な読者として、物語を好きなように読むという方針を掲げるのみでは、そもそも教室においてその文章を取り上げ、一斉に読まなければならない必然性が消えてしまうのである¹⁾。教育実践において教師が読解教材を準備する以上、目的志向的な読みのあり方が想定されるべきであり、そのことによって、教室内の読解活動と教室外での読書は区別されるということもできるだろう。では、物語文を用いた教育実践において、「正しい理解」とはどのように考えられ、授業の方針とはどのように考えられるべきか。

2.2 状況モデルと教室における相互作用

説明文・物語文を問わず、読解活動におけるボトムアップ的な情報処理過程に注目し、提唱された理解モデルに、キンチュ（Kintsch, 1998）の「状況モデル」がある。テキストの理解は、単語や句の表層的記憶から、文章構造の意味内容理解（テキストベース）を経て、文章中の情報と自身の既有知識を統合した表象の構築へと進むというものである（卯城編，2009）。文字情報を理解したうえでの行動展開が求められる教科科目である社会科や理科などでは、説明文の研究として状況モデルが、また、言語の文字情報の理解そのものに焦点が当たる国語の物語文の研究では、テキストベースの理解が注目されてきたという（波多野編，1998）。一方で、教室において日本語学習者が物語文を読むことを考えた場合、テキストの文字情報の理解のあり方とは、より多様性に関わったものになることも推測される。例えば、日本の昔話を読んでいて、「殿さまがやってきた」という文から了解される「殿さま」が何であるのかは、実際には、社会文化的知識のあり方によって大きく異なるものである。ゲームやアニ

1) 日本語教育においては、近年、多読を用いた教育実践も実施されるようになり、活動報告もなされるようになっている（松井・三上・金山，2012；熊田・鈴木，2015 など）。一方、多読授業では、学習者が好きな作品を選び、自身のペースで読み進めることに主眼が置かれており、教科書を用いた一斉授業とは、読みの目的や形態が異なると考えられる。

メに親しんだアジアの学生が理解する「殿さま」と、辞書で調べて「lord/master」という語義を見た欧米の学生が理解するものは、語彙レベルにおいてすでに異なると考えられる。読解と背景知識の関係に注目した志村（2013）では、背景知識のうち、日本人生徒と外国人生徒の間に違いが生じるのは、文化的・社会通念にかかわる知識であることが指摘されているが、このことからすれば、その要因として、語彙レベルの理解において既にずれが生じている可能性も指摘できるだろう。そして、語彙の理解とは、言語を他の言語で置き換えるという方法では、その把握が困難なものである。さらに、状況モデルの議論を踏まえるのであれば、理解とは文字情報から構築される表象のことであり、それは背景知識や推論をも含んだものとして構築される（卯城編，2009）。つまり、本文全体を通した理解として構築される表象は、実際には、文字情報からの情報なのか、背景知識や推論からのものなのかを区別することは難しいものになると考えられる。また、理解がテキストから構築される表象のことであることを考えれば、それは、言語を使って正確に置き換えられる種類のものではないということも指摘できるだろう。

読解活動における「わかった」状態とは、「わかったつもり」を含むものである（西林，2005）とされ、「わかった」状態とは、読みが固定化された状態である。日本語教育のピア・リーディングの議論において、教室で読む意味とは、他者の読みを介在させることによって、固定的な読みが見直されることにあるとされる（館岡，2007）。このときの読みとは、状況モデルの議論で言えば、文字情報から構築された表象のことであり、そして、読みをめぐる教室でやりとりを行うためには、「同じ土俵に立つ」必要があるという（館岡，2007）。つまり、物語文を教室で読むという状況を考えるのであれば、学習者それぞれが構築した表象を同じ土俵の上で交差させるための工夫が必要であり、それらを交差させることによって、教室の中でより妥当な理解を構築していくための方法論を考える必要があるということになるだろう。

以上の議論を踏まえれば、上記で示したような、物語文における理解とは「より好ましい表象の構築」に向かう複数の理解の連続性の中でとらえられるものとなる。さらに、教室で物語文を読む意義が、他者の読みの存在によって自身の読みを変容させることにあると考えるのであれば、それぞれの読みを言語に置き換え確認するのではなく、理解を視覚イメージとして表出し、それらを交差させることによって理解を深めるという方法論が考えられる。そして、教室において理解を共構築するという方針を立てることによって、一つの「正しい理解」（あるいは、本質主義的な文化理解）に回収されない物語文の読みの形が保証できるのではないか。このことから次章では、中級学習者を対象に実施した作絵活動の事例を紹介する。学習者の作絵と話し合い場面のトランスクリプトを検討し、物語文における「正しい理解」について議論したい。

3. 作絵活動とは何かー宿題をきっかけとして

2015 年 10 月、所属教育機関において中級学習者を対象に開講された 2 クラス（1 クラス各 6 名、2 クラス同時開講、計 12 名履修）の「文法・読解」授業の中で、教科書本文を読んで理解した内容を作絵する課題を課した。この課題は当初、授業で読んだ物語を絵にすることで、より発展的な活動ができるのではないかという授業運営上の目論見から実施されたものであった。

教科書は『大学生になるための日本語 1』（ひつじ書房）で、物語文である第 3 課「親孝行な男の子」を扱った。全文は約 800 字の起承転結が明確なテキストである。この中から物語の終結部である「男の子」と「殿さま」が出会ったシーンを絵に描くことを宿題とした。宿題としたのは、絵を描くスピードは個人差が大きいことを考慮したためである。作絵の前に、日本語のテキストベースでの知識をある程度一定にするため、授業では速読を行い○×の質問や記述式の問題に答える、物語の流れについて大まかに確認をする、という活動を実施した。

表 1 作絵のためのテキスト

すると向こうから家来を連れた殿さまがやってきた。殿さまはびっくりして男の子にたずねた。「どうして、下駄とぞうりをはいている」男の子は立ちどまってこたえた。「はい、父が下駄をはいて行けといい、母がぞうりをはいて行けといいました。だから両親のいいつけを守って、両方をはいているのです」すっかり感心した殿さまは、「子どもながら見あげた心がけじゃ。ほうびをとらせよう」と、いって男の子に五百両もの大金をあげたそう。 (200 字)

宿題の回収を行い、複数クラスで提出された絵を突き合わせているうちに、不足あるいは不適切であると判断される絵では、各人の持つ社会文化的知識が読みの理解に影響を与えているのではないかという仮説が出てきた。そこで、日本で生育し、社会文化的知識が類似していると考えられる共同研究者 2 名が、表 1 のテキストを読んで作絵をするという事前調査を実施した。その結果、1) 殿さまに家来は複数いる、2) 殿さまは籠や馬に乗っている、3) 殿さまはちょんまげを結っている、の 3 点が共通していた。これら 3 点は、いずれも社会文化的知識に関連するもので、文字情報からだけでは再生できないが、状況モデルの適切な構築には欠かせないと判断される要素である。では、テキストベースでの理解に問題がなく、かつ社会文化的知識を共有しているにもかかわらず、2 名の作絵に多くの相違点があるのはなぜだろうか。その原因は、作絵データからだけでは言及することができない。つまり、書き手が描いた（あるいは描かなかった）意図を書き手自身に説明をしてもらう必要がある。そこで、書き手が絵を示しながら、作絵の意図を口頭で説明する作業を行った。この作業から、この説明部分のデータを作絵と同時に分析することで、読みの理解を把握することができるのではないかと考えた。また、教室活動として実施することによって、学習者自身が持つ独自の表象を同じ土俵の上で交差させ、より妥当な理解を構築してい

くことができるのではないかと考えた。以上の検討を踏まえ、次学期のコースにおいては、作絵について、授業の中で説明活動を実施するという方針を決定した。

4. 活動の実際と考察

4.1 実施とデータ収集

ここで提示するのは、2016 年秋学期に実施した説明活動のデータである。活動の実施時期は、学期開始後、一週間程度で、学習者が来日してから一ヶ月程度が経過した時期であった。第3章と同様、授業の中で速読を行い、物語の流れについて大まかに確認したのちに、学習者に対して、男の子と殿さまが出会った場面について作絵を行う課題を出した。そして次の授業で、課題の絵についてなぜそのような絵になったかをペアで説明する活動を行った。活動の間、学習者たちは教科書を見ずに、自身が描いた絵を説明している。ペアはランダムにくじで決定した。話し合いの様子は学習者の同意を得たうえで、IC レコーダーで録音した。ここで考察対象とするデータは、課題として提出された絵と録音を文字化したトランスクリプトである。なお、文字化作業は宇佐美（2007）のルールにしたがって実施し、共同研究者間で確認を行った。話し合いを行っている学習者の属性をペア別に表2に示す。次節では、これら3つのペアの話し合いの様子を報告しながら、作絵活動の可能性と話し合いを通して見えてきた場面をめぐる理解のずれについて検討する。

表2 学習者の属性一覧

	名前（仮名）	年齢	性別	出身
ペア A	アイ	20 代前半	女性	台湾
	ユキ	20 代前半	女性	台湾
ペア B	サム	20 代後半	男性	ノルウェー
	シン	20 代前半	女性	中国
ペア C	チョウ	20 代前半	女性	中国
	ヨナス	20 代前半	男性	ドイツ

4.2 事例

4.2.1 ペア A の場合

ペアごとに作絵を示し、作絵の意図がどのように説明されているかを検討することから、それぞれの学習者の理解のあり方を見ていく。以下に、まずペア A の作絵を示す。

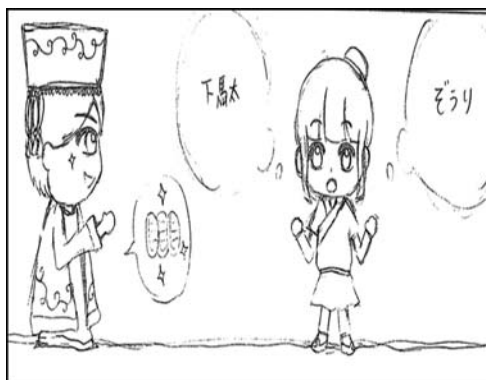


図1 アイの作絵



図2 ユキの作絵

図1、図2に示した二つの作絵を比較すると、まず、「殿さま」のイメージが、両者の間で大きく異なっていることに気づく。ユキの絵が、一般的にイメージされるような、まげを結った殿さまとして描かれているのに対し、アイの絵では、ゲームに登場するようなキャラクターとして描かれている。以下に示す話し合い部分では、本文中の「げた」と「ぞうり」の表現方法について、また「殿さま」がほうびとしてあげた「5百両」という部分が話題になっている。

会話データ1

1	アイ	んー、えっとー〈笑いながら〉、私が描いた絵は、えっとー、殿さまと、男の子二人です。あの一、あの一、殿さまは、あの男の子を見て、あのその、男の話を聞いて、とても感心しましたから、えっとー、お金を、お礼をあげたい、と、言って、いました〈笑いながら〉。えっと、その絵は、あのえー、あー、こう、高価な服を、着ているのは、殿さまです。ふふふ〈笑い〉。そして、隣のは、普通の格好をしている人は、男の子です。でも、あのげたとぞうりは、その、絵は、描け、描けませんから（ふふふ〈笑い〉）、ただ、あの、単語だけで、描きました。はい。
---	----	---

ここでアイは自身の絵（図1）について、「高価な服を着ているのは殿さま」で、「普通の格好をしている人は男の子」とであると説明し、殿さまと男の子を服装によって描き分けたと説明している。また、げたとぞうりの絵は「描けませんから、ただ、あの単語だけで描きました」と説明している。アイの絵を見ると、男の子吹き出しの中に、「げた」「ぞうり」と書かれており、男の子が履いているものは、げたとぞうりにはなっていない。一方、以下に示す会話データ2中の発話7、8においてアイは「お金のかたちは、コハン〔↑〕」（注。「小判」の意味）と述べ、本文中の「5百両」を具体的にイメージし、「小判」を描いている。ここで、アイが「コウハン〔↑〕」と上昇イントネーションで発話しているのは、本文には時代背景についての記述がなく、アイが「殿さま」という記述から当時の貨幣を推論して、小判を描いているからである。これに対して、ユキの絵（図2）では「げた」と「ぞうり」を絵の中に再生できているものの、小判については、発話10で「できないから、このマークだけ描

きました」とされている通り、「5百両」の部分は、ドルマークの袋の絵で表現されている。実際の会話は以下のように続いている。ここで注目したいのは、発話2でユキが説明している男の子の服装についてである。

発話データ 2

2	ユキ	うん。私の絵は、あの、男の子は、いえー、家出るまえ、お父さんとお母さんは、あの一、反対のことを言うことにした。そして、男の子も、自分で、ぞうりとかけたとか、どっちが、はいるのか、知りませんでした。だから、あの絵があまり、上手じゃないんですから〈笑いながら〉、あまり見えないと思います。あの一、そして、殿さま、殿さまを見て、とても感心した、だから、お金とか、ごほうびをあげました。この、ファッションは、(うん)男の子は、天気がいいか悪いか、自分も考えてないと思います。
3	アイ	あー、そうなんですかー 〈笑いながら〉。
4	ユキ	あまり上手じゃない絵 〈笑いながら〉、です。
5	アイ	私もぞうりとげた、どれどれ (あはは 〈笑い〉) どっちが、ちがうかどうか、その絵は描けませんね 〈笑いながら〉。
6	ユキ	私も 〈笑いながら〉。
7	アイ	んとー、この二つの、あの一二つを分けて、あの、げたとぞうりは二つを分けて、あの、そのまるかたちを書きました。はい。それだけです。えっとー、お金のかたちは、こ、
8	ユキ	コハン [↑]、
9	アイ	コハン [↑]、たぶん、コウハンだと思います。
10	ユキ	私も、できないから、この、マークだけ書きました。

発話2でユキは、「男の子は親の言いつけを守るだけで自分では考えていない」ことを男の子の服装で表現したと説明している。本文では、男の子がどのような服装をしているかについては記述されていない。ユキがこの物語を読んだうえで、親の言いつけを守ることのみで自分で考えない男の子に対する批判を込めて、服装を作絵していると考えれば、これは、テキストについての鑑賞といえる部分だろう。つまり、この課題において学習者たちは、文字情報から表面的な作絵を行っているのではなく、物語の理解や解釈、さらに鑑賞部分が入り混じった表象を視覚イメージとして絵にしていると考えられる。そして、そのイメージもまた、実際の作絵に忠実に表現されているというわけではなく、両者の間にはずれがあり、話し合いでは、説明によってそのずれが明らかになっていると考えることができる。

4.2.2 ペア B の場合

以下に示すサムの作絵(図3)において、「殿さま」はみこしの上に担がれており、「殿さま」から一般的に連想されるものとは異なった場面が描かれている。また、シンの作絵(図4)では、「殿さま」が中国風の着物を着ているように見受けられる。

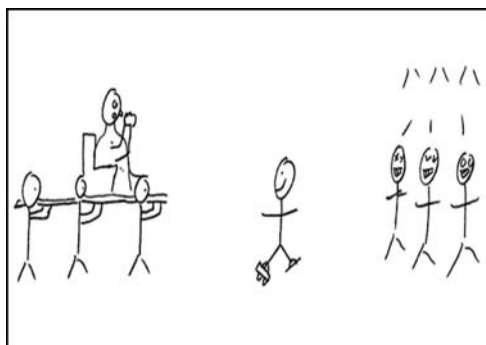


図3 サムの作絵

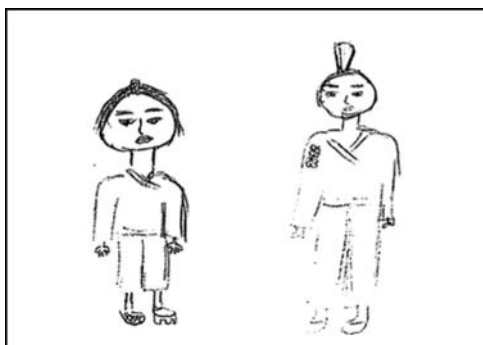


図4 シンの作絵

一方、以下に示す話し合いからは、二人がそれぞれに意図をもって、これらの絵を描いていることがわかる。サムは、げたとぞうりを履いている男の子を見て、町の人たちが笑ったという記述を「ハハハ」という擬声語で示し、殿さまが「感心した」様子を挙げた手で表現したと説明している（発話1）。テキスト本文では、接続詞「すると」によって、男の子は笑われても我慢して歩いたという記述が、殿さまがやってきたという記述に結ばれている。つまり、男の子が町の人に笑われたという場面は、殿さまに出会う場面の前に位置づけられており、それらは二つの異なる場面として記述されている。それに対して、サムの作絵では、連続する二つの場面が、右から左へという動きの中で表現されていることがわかる。

発話データ3

1	サム	っと、じゃー、僕は絵を描くのが全然下手だから。このように書いて、書いてました。あの一、棒の人、なんか。えっとー、家来が殿さまを運んでいます。そして、ここは、あの、男の子〔↑〕。げたと、げたとぞうりをはいています。そしてこれは、なんか、みんな、『はっはっはっー』と、笑っています〈笑いながら〉。なんかでも、景色とかは、全然書いてない。／少し間／そして、なんか、殿さまは驚いていますから、手を、あー〈笑いながら〉、
2	シン	あ、そうかそうか。『感心した』ー〔↑〕の、
3	サム	###、あー、です。で、頭の大きさは、全然違いますね。んふふ〈笑い〉。
4	シン	いいねー〈笑いながら〉。
5	サム	以上〈笑いながら〉。

また、発話1において、サムは「家来が殿さまを運んでいる」と説明している。しかし、本文では、「家来をつれた殿さまがやってきた」となっており、具体的に殿さまと家来がどのような位置関係であるのかは記述されていない。つまり、家来が殿さまを運んでいるというイメージは、本文からのサムの推論であり、解釈であると判断されるものである。一方、シンの作絵では、アイやユキのものと同様、殿さまは単独で描かれており、「家来をつれた殿さま」という部分は表現されていない。さらに、以下に示す発話データ4中のシンの発話（発話6、8）においては、作絵を説明する活動によって、本文の表現を自身で組み立て直さなければならない状況が生まれてい

ることも確認できる。発話6において、シンは、男の子がげたとぞうりを履いている状況について説明しようとしている。しかし、テキスト中の「右足」「左足」や「片方ずつ」という表現が出てこず、「足は、ひとり、ひとつはげたをはいて」と説明している。また、「殿さま」についても、「さま」と発話し、相手からの助け（発話7）を得ることで、「殿さま」という言い方を組み立てている（発話8）。つまり、ここでは、同じ本文を読んでいることによって、表現が共構築的に再生されている。

発話データ4

6	シン	あー、これは、この人は、あの、男の子。(はい) あ、あの一、足は、ひとり、ひとつは、げたをはいて、ひとつは、ぞうりをはいて。この人は、あの一、あの一、あー、『さま』、
7	サム	『殿さま』、
8	シン	『殿さま』です。あー、そして、この二人は〈笑いながら〉、(ふふふ〈笑い〉) 会いて。とても簡単です〈笑い〉。
9	サム	んー、でもなんか、髪型はなんか、えー、昔の日本ほくて。
10	シン	あの一、あの、頭に、かざり、(あー) かざり、
11	サム	見たことある。
12	シン	あー、彼は殿さまを表現したいです、から。あー、この二人だけです。
13	サム	これはなんですか。
14	シン	これは、んー、花です。
15	サム	あー、花。
16	シン	殿、殿さまですから、そして、そこに刺繍があります〈笑いながら〉(あーわかります〈笑いながら〉)。
17	サム	じゃあ、以上です。

その後、発話9でサムは、絵の髪型が昔の日本のイメージであるとコメントし、それに対してシンは、殿さまであることを表現するために、頭に飾りをつけ、服に花の刺繍を描き入れたと答えている（発話10、発話12）。つまり、シンの描いた、中国風の着物を着ているように見える殿さまは、実際には、シンが頭の飾りや服の刺繍などで殿さまらしく見えるように表現を工夫したものであり、文字情報を視覚イメージに置き直す段階で、必要な解釈を描いたものであると言えるだろう。シンの書いた殿さまは、必ずしも一般的にイメージされる「殿さま」と同じものではない。しかし、発話11でサムが「見たことあります」と発言し、また発話16で「わかります」と発言していることから、それはサムにとっても「殿さま」として理解可能なものであり、「殿さま」の視覚イメージとして共有されうるものになっていると考えられる。そして、シンの描いた「殿さま」が、サムにとって新しい「殿さま」のイメージを提供するものになっているとするならば、ここでは、イメージを拡張する契機が生まれていると考えることもできるだろう。

4.2.3 ペア C の場合

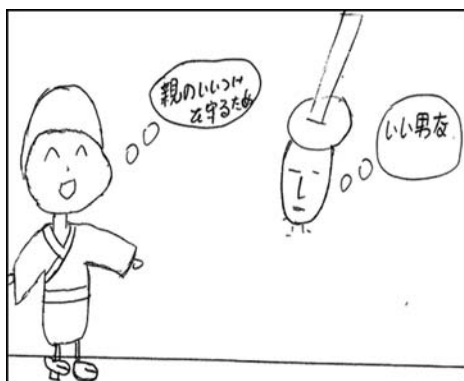


図5 チョウの作絵



図6 ヨナスの作絵

作絵を説明するという活動において、学習者が本文の表現を用いて、物語を再生するという状況生まれることは、他のペアでも観察された。一方で、話し合いの中でそれは、解釈と切り離して行われているのではなく、テキストベースの理解と解釈が入り混じったものとして観察されている。以下に示す発話データ5中の発話3で、チョウは、「右足」「片方」「親の言いつけを守るため」など、本文の表現を使って作絵を説明することで、本文を部分的に再生している。しかし、その帰結としてチョウは、本文中には書かれていない、殿さまが心の中でいい男の子だと感じたという自身の解釈を説明している。

発話データ5

1	チョウ	えっと、えーと、まず、この子は、左が、あ、左足はえ、ぞう、えっとーぞうり↑とか
2	ヨナス	左足は、げた。
3	チョウ	げた。あー、これはげたですから〈笑いながら〉、あーあー、右足は、ぞうりを、はい、あ、はいています。あと、彼は、あー、あの、殿さまと話し合って、あー、どうして、殿さまは、あー、どうして、あの一、うー、この片方、片方のはい、あの一、靴下は、違いますので、えーっと、女の、男の子は、親の言いつけを守るため、あとー、という、答え、答えました。んー、そして、殿さまは、心なかで、いい女、いい男だと思います〈笑いながら〉。(んふふ〈笑い〉) だから、この、えっと、

また、ペアBで見られた物語中の複数の場面を描きこむ方法は、図6のヨナスの作絵においても見られる。図6を見ると、男の子がうちを出て寺子屋に向かう場面が描かれている。この部分について、ヨナスは、以下に示す発話9で男の子を笑った町の人たちを影で描いたと発言している。さらに発話19では、男の子がうちを出て町を歩き、殿さまに出会うまでに通った道順を説明しており、ヨナスの作絵においては、複数の連続する場面が、遠くから近くへという遠近の移動として表現されていることがわかる。

発話データ 6

4	ヨナス	えっとーあの一、私は、真ん中に、殿さまがいる [↑] (殿さま) そう、どんな格好を、してるかどうか、がわからなくて。侍のような格好 [↑]、にした [↑]。で、右は家来 [↑] (家来) が、いる。
5	チョウ	そうですね。ここは、何ですか。
6	ヨナス	にもつー、荷物 [↑]、何の荷物か、わからないけど〈笑いながら〉、まあ (そうですね)、家来だから、何か (運んで) 運んでる (そうですね 〈笑いながら〉) かなー、と思って。
7	ヨナス	でー、左は、男の子 (そうですね)。で、今、寺子屋 [↑] に、行ってるから、かばんを持ってる 〈笑いながら〉。
8	チョウ	そうですねー。
9	ヨナス	で、右足は、げた [↑]。で、左足はぞうり [↑]。〈そうですね〉で、後ろに、ま、ちが一あって、で、町の人たちがいる [↑]。
10	チョウ	ここ、これは、木ですか? 〈笑いながら〉。
11	ヨナス	これ [↑] 〈笑いながら〉、これは一、まあ、植物 [↑]。
12	チョウ	あー、植物ですか 〈笑いながら〉。
13	ヨナス	木、木か、うん。木でいい。
14	チョウ	あー、そうですね 〈笑いながら〉。でも、この、これは一、何ですか。この人形の、もの。
15	ヨナス	これ、町の人。
16	チョウ	町、あー。
17	ヨナス	町に住んでる人 〈笑いながら〉。
18	チョウ	あー、私は、人形は、天井に、〈あの一〉 〈笑いながら〉 {<} 【
19	ヨナス	】 〈あー、違う違う〉 〈笑いながら〉 、この人たち、あの、町、(そうですね)。そう。男の子が、ここから来て、で、みんな笑った [↑] (そうですね)。で、ここ通って、殿さまに会った。
20	チョウ	そうですね。これは神社ですか。
21	ヨナス	そう。小さい神社。
22	チョウ	そうですねー。豊かな、絵ですね 〈笑いながら〉。

発話 4 から 6 でヨナスは、殿さまの服装について、どのような服装なのかがわからなかったため、侍のような服装にしたと説明している。また、「家来をつれた殿さまがやってきた」という本文の記述から、家来は何かを運んでいるはずだと考え、殿さまの背後にいる家来に荷物をもたせたと説明している。さらに、寺子屋に行く途中であるという状況から、男の子もまた、何かをもっているはずであると考え、通学鞆のようなものを描いたとしている。

発話 20 から続く話し合い部分からは、解釈だけではなく、場面から推測される情景を絵に加えている様子もうかがうことができる。この部分で話題になっているのは、ヨナスが絵に描いた小さなほこら(「小さい神社」)である。しかし、男の子が歩いていた道がどのような道であるのかについては、本文中には何も記述がなく、ほこらがあるというのは、男の子が寺子屋に行く途中で殿さまと出会うという物語の設定部分から推論される解釈である。以上のことからすれば、ヨナスの作絵においては、本文の表現から解釈されたことだけではなく、その場面設定における推論を含んだ視

覚イメージが描かれていると考えることができるだろう。これは広義的に言えば、物語の鑑賞部分と考えられるものである。発話 22 でチョウは、「豊かな絵ですね」と述べているが、ヨナスの作絵においては、物語をめぐるテキストベースの理解・解釈・鑑賞が入り混じった表象が再生されていると考えられるだろう。

授業においては、この後、クラス全体で作絵を共有し、教師から全体に向けて本文には記述されていない情報があることを指摘した。そのうえで、文字情報から推測される物語の時代背景や、殿さまと家来の位置関係などについて質問を投げかけた。すると、ユキからは、「寺子屋」は日本の江戸時代にあったものであるという意見が出された。また、江戸時代の殿さまは髪を結っているのではないかという意見も出された。その後も、殿さまは町を歩かないのではないかという意見から、殿さまの移動手段をめぐって籠や馬などの意見が出され、「家来をつれた殿さまがやってきた」という記述について、家来は殿さまの前と後ろに複数いるのかもしれないという意見も出された。

4.3 考察

以上、作絵をテキスト本文の表現や話し合い場面のトランスクリプトと照らしながら、学習者の物語文理解のあり方を見てきた。宿題として課した作絵から補足的に行った活動ではあったが、提出された作絵や話し合いのデータからは、学習者が様々な本文の文字情報からイメージを膨らませ、視覚イメージを構築していること、また話し合いにおいてそれぞれの解釈が示されることによって、作絵の意図と同時にそれぞれの読みが明らかになっていることがわかる。

物語文からの学習者の作絵はいずれも、テキストベースにおいては「正しい読み」と言えるものであり、そこに介入の余地は残されていないかのようにも思える。先行研究でも指摘されていた通り、テキストベースの理解ができているのであれば、一切の介入はしないというのも一つの方針であることは確かだろう。しかしながら、物語文から表象されたそれぞれに異なる「家来をつれた殿さま」のイメージを「より好ましい表象の構築」への連続性の中でとらえるのであれば、「完全に正しい表象」というものは存在しないことになり、そこには常に交渉の余地が残されているということになる。活動においてクラスメイトと作絵を共有し説明を聞くことによって、また、より妥当な解釈の根拠を話し合うことによって、イメージが共構築的に生成され、その過程において学習者が各自の理解を伸長させていく契機が生まれるとも考えられるのではないかと。つまり、作絵活動によって理解が「生成」され、共有される過程においてそれぞれの理解が拡張していくという読解活動の可能性である。そしてそれは、「わかったつもり」に揺さぶりをかけ、新たなイメージを構築することであり、教室の中で物語文を読むことの意義を保証するものであるとも言えるだろう。

活動においては、作絵という方法によって、言語を言語で置き換えることでは把握が困難な学生たちの理解が明らかになった。それは、「殿さま」をめぐる表象の違いという語彙レベルのものから、家来と殿さまの位置関係、また場面設定をめぐる推論に至るまで、多岐にわたるものとして観察された。作絵を説明するという活動において、学習者たちは、本文の表現を用いて物語を再生しているが、作絵を説明することによって、解釈や鑑賞が明らかになっていることに注目するならば、作絵を再生する言語活動が、自身の理解を説明する言語活動と重なっていることに気づくだろう。つまり、作絵を介在させることによって、本文の理解や解釈、鑑賞が具体的な視覚イメージとして生成され、さらに、作絵として生成されたイメージを言語で説明することによって、本文の表現を再生しながら、それと同時に自身の解釈を説明することが可能になっていると考えられるのではないか。

5. 結論

本稿では、授業内で実施した作絵の説明活動の実際から、物語文を扱った読解教育における「正しい理解」について検討した。文章理解を図や表と結びつけることそのものは、読解研究においては新しいものではない。日本語教育においても、図表を用いることで文章理解が促進されることは広く知られており、読解教材にも、図表を完成させることで理解を促進させる活動が組み込まれている。一方で、本稿で取り上げた活動の結果を踏まえるのであれば、それは文章から作絵（もしくは作図）へという一回的な活動で終わるべきものではないということも指摘できる。物語文において構築される表象を「より好ましい表象の構築」への連続性の中でとらえることの意義は既に指摘した通りであるが、教室において他者の読みを介在させながら、理解を深化させていくためには、「わかった」もまた一回的なものではなく、繰り返しの中で連続的に起こるものとして、とらえられなければならない。そしてそのためには、作絵を行なうだけでなく、それを説明することによって本文の表現を再生し、お互いの理解を共有するというように、他者との関係において、テキストと理解を何度も往還させるための方法論を教室の中で保証していく必要があると考える。そして本稿で示した作絵活動は、その方法論としての可能性をもつものであると考えられるだろう。「家来を連れた殿さま」という記述について、話し合いなどせずに教師が正しい表象を示せば、より効率的に授業が進むという意見もあるかもしれない。しかし、活動の中でお互いの視覚イメージを交差させることによって起きた話し合いを考えるのであれば、教師から提示される「正しい理解」とは、そのようなやりとりが生じる可能性を教室から奪うものであることも指摘できる。つまり、教師が「正しい理解」を提示し、そこに学習者が到達したかどうかで判断することでは、授業は理解の答え合わせの場にしかならず、「正しい理解」が想定されにくく実用的でもない物語文を教室で

読む意義は、そもそも存在しないということになるのではないか。学習者が「正しく理解したかどうか」ではなく、テキストのどの部分から「どのように理解したのか」を知り、教室の中で共有するための方法論を教師の側が考える必要がある。

6. 今後の課題

作絵活動が、あくまでも予備的活動であり、話し合いに焦点化されたものではなかったこと、また教室活動そのものが物語文の理解を目指して行われたものではないことから、ここで論じたことは一つの可能性であり、今後、さらに実践を重ねる中で検証していく必要がある。具体的には、本文の表現が、作絵中にどのように表現され、またそれを説明する再話においてどのように表出するかについて、相互の関連をテキストレベルでより精緻に分析する必要がある。また、作絵を説明する活動にアイディアを得ることで、現在では、説明文について図表を作成し、再話を行うという活動も行なっている。物語文と合わせて、説明文についても、作絵や作図を理解の拡張に位置づけるための方法論を今後も検討していきたい。

謝辞：作絵と音声データを提供してくださった留学生の皆さんに感謝します。

参考文献

- 池田庸子（2005）. 日本語教育における文学教材－国語教育における文学教材論を参考に－. 『茨城大学留学生センター紀要』第3号、pp.25-34.
- イーザー、W（1982）. 『行為としての読書』岩波書店.
- 卯城祐司編（2009）. 『英語リーディングの科学「読めたつもり」の謎を解く』、研究社.
- 江田すみれ・飯島ひとみ・野田佳恵・吉田将之（2005）. 中・上級の学習者に対する短編小説を使った多読授業の実践『日本語教育』第126号、pp.74-83.
- 宇佐美まゆみ（2007）. 改訂版：基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese：BTSJ）、
<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj070331.pdf> より取得（取得日2016年10月5日）
- 河元由美子（1998）. 読解で長編小説を読む－速読から鑑賞へ－『講座日本語教育』第34分冊、pp.106-125.
- 岸学（2004）. 『説明文理解の心理学』北大路書房
- 木曾美耶子（2016）. 小説を使用した授業における指導項目の一考察－ドイツの大学のTA活動を通して－『神戸大学留学生センター紀要』22、pp.59-88.
- 熊田道子・鈴木美加（2015）. 日本語教育における Extensive Reading（多読）の実践『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41、pp.229-243.
- 志村ゆかり（2014）. 外国人生徒と日本人生徒の背景知識の違い－国語教科書の文章理解に関する背景知識を例に－『一橋日本語教育研究』29号、pp.13-24.
- 下條正純・坂井美恵子（2014）. 日本語教育に小説を用いるということ『九州地区国立大学教育系・文系研究論集』Vol.1、No.2.
- 田中里奈（2006）. 戦後の日本語教育における思想的「連続性」の問題－日本語教科書に見る「国家」、「国民」、「言語」、「文化」『リテラシーズ』2、pp.83-98.
- 堤良一・長谷川哲子（2009）. 『大学生になるための日本語 1』ひつじ書房.
- 館岡洋子（2007）. ピア・リーディング『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』池

- 田玲子・館岡洋子（編著）、pp.111-145. ひつじ書房
- 西林克彦（2005）.『わかったつもり－読解力がつかない本当の原因』 光文社.
- 波多野誼余夫編（1996）.『認知心理学 5 学習と発達』 東京大学出版会.
- 森川結花（2012）.「日本語学習者」から「日本文学の読者」へ－自律型読解学習支援サイトのあり方とその可能性について－『甲南大学総合研究所叢書』 111 号、pp.23-51.
- 松井咲子・三上京子・金山泰子（2012）. 初級・中級日本語コースにおける多読授業の実践報告『ICU 日本語教育研究』 9、pp.47-59.
- 山路奈保子（2006）. 文学作品を利用した上級日本語教育の試み－異文化理解促進のために－『比較社会文化研究』 第 19 号、pp.89-94.
- Graesser, A. C. and Goodman, S. M. (1985). Implicit Knowledge, Question Answering, and the Representation of Expository Text. In Britton, B. K. and Black, J. B (Eds.) *Understanding Expository Text*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, pp.109-171.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension : A paradigm for cognition*. New York : Cambridge University Press.